



**MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
SECRETARIA DE EDUCAÇÃO MÉDIA E TECNOLÓGICA
INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DO AMAZONAS
CAMPUS MANAUS CENTRO
DEPARTAMENTO ACADÊMICO DE EDUCAÇÃO BÁSICA E FORMAÇÃO DE PROFESSORES**

CURSO SUPERIOR DE LICENCIATURA EM QUÍMICA

JÉSSICA ANDRADE SPÍNDOLA

A INFLUÊNCIA DO PIBID NA FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORES

MONOGRAFIA DE GRADUAÇÃO

**MANAUS – AM
2021**

JÉSSICA ANDRADE SPÍNDOLA

A INFLUÊNCIA DO PIBID NA FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORES

Monografia apresentada ao Instituto Federal de
Educação, Ciência e Tecnologia do Amazonas,
Como requisito para obtenção do título do
Licenciada em Química.

ORIENTADOR(A): Prof^a Dra. Ana Cláudia Rodrigues de Melo

**MANAUS – AM
2021**

Biblioteca do IFAM – Campus Manaus Centro

S757i Spíndola, Jéssica Andrade.
A influência do PIBID na formação inicial de professores / Jéssica
Spíndola Andrade. – Manaus, 2021.
49 p. : il. color.

Monografia (Licenciatura em Química). – Instituto Federal de
Educação, Ciência e Tecnologia do Amazonas, *Campus Manaus Centro*,
2021.

Orientadora: Profa. Dra. Ana Cláudia Rodrigues de Melo.

1. Química- ensino. 2. PIBID. 3. Formação inicial. 4. Docência. I.
Melo, Ana Cláudia Rodrigues de. (Orient.) II. Instituto Federal de
Educação, Ciência e Tecnologia do Amazonas. III. Título.

CDD 540

Elaborada por Márcia Auzier CRB 11/597

JÉSSICA ANDRADE SPÍNDOLA

A INFLUÊNCIA DO PIBID NA FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORES

Monografia apresentada ao Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Amazonas, Como requisito para obtenção do título do Licenciado em Química.

Orientadora: Profa. Dra. Ana Cláudia Rodrigues de Melo.

Aprovado em 09 de abril de 2021.

BANCA EXAMINADORA

PROFA. DRA. XXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXX
Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Amazonas (IFAM)

PROF@
Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Amazonas (IFAM)

PROF@
Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Amazonas (IFAM)

MANAUS – AM
2021

*Dedico este trabalho a meus grandes
inspiradores, meus pais Bernis e Salete, por
serem a luz da minha vida.*

AGRADECIMENTOS

Primeiramente à Deus por estar comigo em todos os momentos da minha vida, me dando forças, capacidade e sabedoria.

Aos meus pais, Bernís Spíndola e Maria Salete Nascimento, e meus irmãos, Jesiane Spíndola e Jean Spíndola, por todo incentivo e apoio.

Aos meus tios Belaías Spíndola e Marlene Lima, à minha prima Darlene Spíndola, que muito me ajudaram nesses quatro anos, me proporcionando um lar, cuidados e carinho.

À Clayton Washington e Vera Oliveira, por todo carinho, amor e por me acolherem em suas residências em Manaus.

Aos meus amigos que estiveram comigo durante esses quatro anos, compartilhando das alegrias e tristezas, das idas ao café, dos rodízios de pizza, das idas a casas de amigos para comer “kikão”, a todos minha gratidão. Em especial, ao meu quarteto Alice, Agnes e Gabriela por todo companheirismo, risadas e apoio.

À minha orientadora, Profª Doutora Ana Cláudia Rodrigues de Melo, por toda paciência, por estar comigo e se dedicar a este trabalho.

Agradeço a todos os meus professores que dividiram comigo dos seus saberes e contribuíram para a minha formação.

À Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), pelo incentivo através da concessão de bolsa de iniciação à docência.

A todos minha gratidão!

RESUMO

Este trabalho tem como objetivo estudar a influência do Programa Institucional de Bolsas Iniciação à Docência (PIBID) na formação inicial de discentes do curso de Licenciatura em Química, do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Amazonas. Pretende-se investigar se o PIBID pode fortalecer a relação entre a teoria e prática dos acadêmicos de Licenciatura em Química. Averiguar também o impacto do PIBID na tomada de decisão em seguir a profissão docente. A pesquisa norteadora foi de caráter qualitativo, tendo o questionário como instrumento de coleta de dados. Realizou-se a análise de dados com base em duas categorias temáticas: Conhecimento e prática de ensino; Conhecimento e formação profissional. Com base nos resultados obtidos da pesquisa, conforme estão mostrando os dados, o PIBID tem demonstrado no decorrer dos anos, importantes contribuições para o ensino e formação inicial de graduandos, proporcionando maturidade profissional e acadêmica. O PIBID vem ajudando no desenvolvimento da prática docente à medida que propicia aos professores em formação um contato precoce com a realidade e o ambiente escolar, ao fazer isto associa a teoria obtida na universidade à experiência real da prática o que colabora para a formação de profissionais qualificados e com capacidade de interferir no contexto da escola.

Palavras-chave: PIBID; Formação inicial; Teoria e prática; Profissão docente;

ABSTRACT

This work aims to study the influence of Institutional Program for Teaching Initiation (PIBID) on the initial training of students of the Degree course in Chemistry, Federal Institute of Education, Science and Technology of Amazonas. It is intended to investigate whether PIBID can strengthen the relationship between the theory and practice of undergraduate students in Chemistry. Also investigate the impact of PIBID on decision-making in following the teaching profession. The research was qualitative, with the questionnaire as a data collection instrument. Data analysis was performed based on two thematic categories: Knowledge and teaching practice; Knowledge and professional training. Based on the positive results of the research, as shown in the data, the PIBID has demonstrated over the years, important contributions to the teaching and initial training of undergraduates, providing professional and academic maturity. The PIBID has been helping in the development of teaching practice as it provides teachers in training with early contact with reality and the school environment, in doing so, in doing so associates the theory obtained at the university with the real experience of practice, which contributes to the training of qualified professionals and with the ability to interfere in the context of school.

Keywords: PIBID; Initial formation; theory and practice; teaching profession;

LISTA DE ABREVIACÕES

CAPES - Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior;
CNE/CP – Conselho Nacional de Educação/Conselho Pleno;
CNPq – Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico;
CONAE – Conferência Nacional de Educação;
ENADE - Exame Nacional de Desempenho de Estudantes;
IES – Instituição de Ensino Superior;
IFAM CMC – Instituto Federal de Educação, Ciências e Tecnologia do Amazonas, Campus Manaus – Centro;
IFES – Instituições Federais de Ensino Superior;
IPES – Instituições Públicas de Ensino Superior;
FNDE - Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação;
LDB – Lei de Diretrizes e Bases;
MEC – Ministério da Educação;
UEA – Universidade do Estado do Amazonas;
UFAM – Universidade Federal do Amazonas;
PARFOR – Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica
PCN – Parâmetros Curriculares Nacionais;
PIBID – Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência.
PIBIC – Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica;
PROUNI - Programa Universidade para Todos;
REUNI - Reestruturação e Expansão das Universidades Federais;
SEDUC/AM – Secretaria de Estado de Educação do Amazonas.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Gráfico 1: Discentes que tiveram experiência com a sala de aula antes do programa _____	35
Gráfico 2: Discentes que observaram mudanças significativas após a introdução ao programa _____	36

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	12
1 OBJETIVOS.....	14
1. 1 Objetivo geral.....	14
1. 2 Objetivos específicos.....	14
CAPÍTULO 1	15
1. 1 A FORMAÇÃO DOCENTE.....	15
1. 2 A FORMAÇÃO DOCENTE: TEORIA - PRÁTICA.....	17
1. 3 A IMPORTÂNCIA DA REFLEXÃO NA PRÁTICA DOCENTE	20
CAPÍTULO 2	22
2. 1 A FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORES DE QUÍMICA.....	22
2. 2 POLÍTICAS PÚBLICAS PARA A FORMAÇÃO DE PROFESSORES	23
2. 3 PIBID: UMA BREVE TRAJETÓRIA HISTÓRICA	26
2. 4 A VALORIZAÇÃO DO PIBID COMO POLÍTICA PÚBLICA NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES.....	29
2. 5 PIBID: UFAM, UEA, IFAM.....	31
2. 5. 1 PIBID UFAM	31
3 METODOLOGIA.....	33
3. 1 LOCAL E SUJEITOS DA PESQUISA	33
3. 2 TIPO DA PESQUISA.....	33
3. 3 COLETA DE DADOS.....	34
4 ANÁLISE DE DADOS	34
4. 1 CONHECIMENTO E PRÁTICA DE ENSINO	35
4.2 CONHECIMENTO E FORMAÇÃO DOCENTE	38
CONSIDERAÇÕES FINAIS	41
REFERÊNCIAS	43
APÊNDICE A 1: QUESTIONÁRIO	48

INTRODUÇÃO

Em diferentes âmbitos e dimensões, a educação básica tem sido pauta de discussão pelas políticas educacionais no Brasil, tanto na definição de novas políticas ou estimulando a necessidade de pesquisas e estudos, e um dos objetos estudados tem sido a formação docente.

A formação docente ocupa um grande espaço nesses debates, pois mudar a educação escolar significa transformar drasticamente o reconhecimento social dos professores e da profissão. Dentre as políticas nacionais para a formação de professores destaca-se o Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID), criado pelo Decreto nº 7.219, de 24 de junho de 2010, pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES).

Hoje, o PIBID é considerado uma das políticas públicas mais importante para a formação de professores, podendo contribuir para a melhoria e qualificação das escolas públicas, promovendo a valorização docente e impactando de forma positiva a vida dos alunos da educação básica. O PIBID é uma política de incentivo à profissão docente, que segundo Scheibe (2010) é “um grande movimento nas políticas públicas com vistas a suprir a defasagem de formação e desvalorização do trabalho docente”. Principalmente, pela concessão de bolsas a graduandos de licenciatura, para incentivá-los a escolherem a carreira docente, permitindo o estabelecimento de uma identidade docente desde o início do curso.

O PIBID baseia-se na realidade da escola e visa integrar os bolsistas ao cotidiano escolar das redes de ensino públicas. Acreditando-se que através da prática que se contextualiza a formação docente. É nesta realidade que os participantes do programa devem desenvolver atividades pedagógicas inovadoras e interdisciplinares, ajudando assim a formar a conexão necessária entre teoria e prática. Desta forma:

[...] A experiência provoca, assim, um efeito de retomada crítica (retroalimentação) dos saberes adquiridos antes ou fora da prática profissional. Ela filtra e seleciona os outros saberes, permitindo assim aos professores reverem seus saberes, julgá-los e avaliá-los e, portanto, objetiva um saber formado de todos os saberes retraduzidos e submetidos ao processo de validação constituído pela prática cotidiana (TARDIF, 2010, p. 53).

Entende-se que a formação inicial docente deve introduzir currículos integrados, com conteúdos inter-relacionados e a conexão entre a teoria e prática. Portanto, acordado com o que foi estipulado na Resolução CNE/CP de 2002 nº 1 que instituiu as Diretrizes e Bases

Nacional de Formação de Professores de Educação Básica, em Ensino superior, cursos de graduação em licenciatura, graduação plena, no Artigo 12º:

[...] § 1º A prática, na matriz curricular, não poderá ficar reduzida a um espaço isolado, que a restrinja ao estágio, desarticulado do restante do curso.
§ 2º A prática deverá estar presente desde o início do curso e permear toda a formação do professor.

Sendo assim, além de fortalecer a relação entre teoria e prática e proporcionar aos bolsistas a experiência do cotidiano de ensino, o PIBID auxilia na escolha da profissão e ajuda a consolidar uma formação inicial de alta qualidade, pois conforme Gatti (2011, p. 89):

[...] a formação inicial de professores tem importância ímpar, uma vez que cria as bases sobre as quais esse profissional vem a ter condições de exercer a atividade educativa na escola com as crianças e os jovens que aí adentram, como também, as bases de sua profissionalidade e da constituição de sua profissionalização.

Buscou-se apresentar neste trabalho os resultados entre os anos de 2018 à 2020, mostrando a contribuição que o subprojeto PIBID - Química do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Amazonas - Campus Manaus Centro, proporcionou aos bolsistas de iniciação à docência e a influência deste programa na formação profissional dos mesmos.

A ideia deste trabalho surgiu a partir da participação da pesquisadora como bolsista do programa no subprojeto PIBID - Química. Neste projeto, a mesma envolveu-se em experiências, vivências e práticas docentes em uma escola da rede pública de Manaus/AM. Durante sua participação ativa, foi observado uma grande mudança (positiva) em sua postura como futura professora de Química e através disto, manifestou-se o desejo de investigar a influência do PIBID na formação inicial de professores. Assim também, de que forma o programa enquanto política de formação docente pode ou não ajudar na tomada de decisão em seguir a carreira docente, e fortalecer a relação entre a teoria e prática, fundamental à formação inicial dos participantes do programa.

Em resposta a este tema de pesquisa e questionamentos, os pensamentos de Nóvoa (2003) são apontados como uma reflexão sobre a vida no espaço escolar:

[...] É evidente que a Universidade tem um papel importante a desempenhar na formação de professores. Por razões de prestígio, de sustentação científica, de produção cultural. Mas a bagagem essencial de um professor

adquire-se na escola, através da experiência e da reflexão sobre a experiência. Esta reflexão não surge do nada, por uma espécie de geração espontânea. Tem regras e métodos próprios. (NÓVOA, 2003, p. 5).

Buscou-se fundamentar esta pesquisa em estudos teóricos e para isso foram feitas leituras relacionadas ao tema e embasou-se em autores que tratam da formação docente como: Nóvoa (2009), Pimenta (1999), Tedesco (1998), Cunha e Krasilchik (2000), Libâneo (2000), Kachar (2008), Vaillant e Marcelo Garcia (2012), Tardif (2014), Gatti (2009), Atlet (2001), Freire (2010), Maldaner (2000) e Schon (2000). E também, documentos normativos que regem o Ensino Médio no Brasil como: Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDB nº 9.394/1996 (BRASIL, 1996), e Parâmetros Curriculares Nacionais - PCN (BRASIL, 1998).

Desta forma, intencionou-se analisar o papel do PIBID para a formação inicial de professores de maneira crítica e reflexiva. Assim, esta pesquisa foi direcionada pelos seguintes questionamentos: quais os resultados da experiência da introdução no espaço escolar dos graduandos como bolsistas do PIBID, levando em consideração a formação inicial de docência? Como a inserção desses bolsistas nas realidades das escolas pode estreitar a teoria e prática? A participação dos licenciandos no PIBID pode contribuir para a decisão de seguir a profissão de professor?

1 OBJETIVOS

1. 1 Objetivo geral

Estudar as contribuições do PIBID na formação inicial de estudantes bolsistas do curso de Licenciatura em Química do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Amazonas.

1. 2 Objetivos específicos

- Investigar se a inserção de bolsistas nas escolas pode fortalecer a relação entre teoria e prática.
- Averiguar o impacto do PIBID na decisão de seguir a profissão de professor.

CAPÍTULO 1

Neste capítulo será apresentando os referenciais teóricos que fundamentam esta pesquisa. Inicialmente será tratado sobre a formação docente, seguido da articulação entre a teoria e a prática, e a importância da reflexão na prática docente.

1. 1 A FORMAÇÃO DOCENTE

Os cursos de formação de professores de graduação previstos em legislação, ao longo dos anos mudaram, devido à necessidade de ajustá-lo ao que os novos profissionais da educação precisam hoje. Isso se reflete no currículo das instituições voltadas à formação de professores, as quais apresentam a função de discutir os saberes inerentes à profissão de professor, como os conhecimentos de ordem pedagógica e os conhecimentos dos campos específicos das diversas ciências (NÓVOA, 1995; PIMENTA, 1999).

Hoje, um dos maiores desafios da educação é focar na implantação de processos qualificados e eficientes na formação de professores. Segundo Tedesco (1998), a formação inicial apresenta-se insuficiente e aligeirada, não conseguindo suprir aos desafios da formação diante do novo contexto escolar que exige competências e habilidades profissionais as quais geralmente não são atendidas pelos cursos de formação.

Nesse sentido, é na formação inicial que o professor adquire saberes, refletindo sobre eles e passando do processo de idealização para a ação, no processo de experienciar como aluno para tornar-se professor, efetivamente (PIMENTA, 1999; GAUTHIER et al., 2013).

Portanto, um critério básico da formação inicial é a preparação para o ensino, que segundo Nóvoa (2009), deve ser construída dentro da profissão. Essa construção, pode ser pensada a partir de cinco dimensões: 1) da prática: a formação de professores deve assumir um forte componente prático, centrada na aprendizagem dos alunos e no estudo de casos concretos, tendo como referência o trabalho escolar; 2) da profissão: deve passar por dentro da profissão; 3) da pessoa: deve dedicar uma atenção especial às dimensões pessoais da profissão docente; 4) da partilha: deve valorizar o trabalho em equipe e o exercício coletivo da profissão; e 5) do público: deve estar marcada por um princípio de responsabilidade social, favorecendo a comunicação pública e a participação profissional no espaço público da Educação.

No entanto, de acordo com Cunha e Krasilchik (2000), a preparação inicial à docência, tem se mostrado inadequada e insatisfatória, pois, muitas vezes, observa-se a falta da

integração entre a Universidade e a escola, assim como, a pouca articulação entre a teoria e a prática docente.

Portanto, presume-se que a formação recebida pelos graduandos nas universidades possui deficiências, o que leva a professores “mal preparados para as exigências mínimas da profissão (domínio dos conteúdos, sólida cultura geral, domínio dos procedimentos de docência, bom senso pedagógico)” (LIBÂNEO, 2000). Segundo o autor, também é difícil para o professor lidar com os problemas sociais e psicológicos associados aos alunos que entram nas escolas.

Há também a questão do paradigma da formação inicial, ou seja, grande parte das disciplinas da graduação está baseada no ensino tradicional, reprodutor de modelos de ensino centrados no professor, na aula expositiva, na transmissão de informações, na memorização de fatos e conceitos que não cabem nos novos ambientes escolares com contextos dinâmicos e comunicacionais, de relação interativa e criativa com as mídias (KACHAR, 2008). Portanto, quando o futuro professor estiver em sala de aula, é provável que reproduza os métodos que utilizou no treinamento, podendo aprofundar ainda mais o que observou em suas experiências em sala de aula, através de estágios ou em iniciações científicas como o PIBID.

Vaillant e Marcelo Garcia (2012) ressaltam que a formação inicial docente cumpre três funções: em primeiro lugar, a de preparação dos futuros docentes, de maneira que assegure um desempenho adequado em sala de aula; em segundo, a instituição formativa tem a função do controle da certificação ou permissão para poder exercer a profissão docente; e em terceiro lugar, a instituição de formação do docente exerce a função de socialização e reprodução da cultura dominante.

Pimenta (2002, p.16), fala sobre as pesquisas desenvolvidas em relação à formação inicial dos docentes:

[...] Têm demonstrado que os cursos de formação ao desenvolverem um currículo formal com conteúdos e atividades de estágio distanciadas da realidade das escolas, numa perspectiva burocrática e cartorial que não dá conta de captar as contradições presentes na prática social de educar, pouco tem contribuído para gestar uma nova identidade profissional.

Segundo Gatti e Barreto (2009), salários e planos de carreira pouco atraentes interferem nas escolhas profissionais dos jovens e na representação e valorização social da profissão de professor. No que se refere especialmente à formação inicial de professores, tais autoras destacam que atualmente enfrentamos vários problemas, dentre eles a falta de

conhecimento dos contextos escolares; a pouca formação pedagógica dos professores formadores; o não acompanhamento da prática pedagógica dos licenciandos, que sentem dificuldade de relacionar teoria e prática no cotidiano escolar.

1. 2 A FORMAÇÃO DOCENTE: TEORIA - PRÁTICA

Na situação ideal de formação integral para professores, alguns fatores surgiram como um elemento a se considerar. Esses fatores não se concentram apenas na solidez da formação teórica de conhecimentos específicos, mas no decorrer do desenvolvimento do saber prático no processo de ensino, uma relação fecunda entre teoria e prática. Este exercício de ensino permite uma reflexão para melhoria da prática educacional, onde, o principal objetivo é a aprendizagem do aluno. Segundo Tardif (2007, p. 53):

[...] A prática pode ser vista como um processo de aprendizagem por meio do qual os professores retraduzem sua formação e a adaptam à profissão, eliminando o que lhes parece inutilmente abstrato ou sem relação com a realidade vivida e conservando o que pode servir-lhes de uma maneira ou de outra.

Repensar a formação de professores é proporcionar espaço para a troca de conhecimentos, confronto e diálogo com a realidade vivida em bases teóricas. Portanto, a formação de professores deve ser baseada nos dois seguintes pilares: teoria e prática. Segundo Souza (2001) não há prevalência de uma sobre a outra, há interdependência. Não há determinação de uma em relação à outra, há reciprocidade. Não há reticências de uma para a outra, há dinamicidade.

Um dos maiores desafios da formação de professores é proporcionar seu desenvolvimento e experiência prática capaz de torna-los sujeitos conscientes de sua atuação social, ação crítica e reflexiva. Compartilhar conversas onde os licenciandos fazem críticas da pouca interação com a prática docente ou o distanciamento da realidade escolar, vivenciada apenas em estágio são comuns em cursos de licenciatura. Se avançou muito do ponto de vista da reflexão teórica, mas se avançou relativamente pouco do ponto de vista das práticas da formação de professores, da criação e da consolidação de dispositivos novos e consistentes na formação de professores (NÓVOA, 2001).

Segundo Altet (2001), se a formação acadêmica inicia com os professores em seu ofício, seu profissionalismo constitui-se progressivamente por suas experiências práticas e é por elas constituído. Segundo essa autora:

[...] A experiência vivida, o conhecimento íntimo das situações, a imersão no ofício, os estágios para observação do trabalho de colegas, as iniciativas pedagógicas testadas e as inovações, é que possibilitam aos professores o conhecimento do que é preciso fazer e de como fazê-lo. O profissionalismo é constituído não só com a experiência e a prática em sala de aula, mas também com a ajuda de um mediador que facilita a tomada de consciência e de conhecimento (p. 31-32).

Para Souza (2001) a preparação do professor se inicia nas “instituições de ensino que frequentaram, pelas muitas experiências que vivenciaram enquanto alunos e enquanto educadores – para a subserviência, para a reprodução da ordem social vigente, para a imutabilidade das coisas”. A experiência, o cotidiano e as circunstâncias vividas como aluno influenciam o modo de ser e agir do futuro professor, que por sua vez, ao ter tido uma educação autoritária e punitiva pode tanto repelir essa forma de educação, como reproduzi-la (CUNHA, 1989).

Compreender a relação entre teoria e prática de uma forma mais integrada ajudaria a ter uma percepção mais:

[...] Globalizada da função social de cada ato de ensino, sempre confrontada e reconstruída pela própria prática e pelo trato com os problemas concretos dos contextos sociais em que se desenvolvem, poderia ser a chave de toque que acionaria uma nova postura metodológica. (GATTI, 1997, p. 57).

Tratar sobre a formação do professor é percorrer um caminho de pesquisas e práticas, nas quais se exhibe o modo de trabalho docente, apoiada em movimentos políticos, econômicos, sociais e culturais, os quais determinam a coligação de condições teóricas e contextuais do trabalho do professor, na organização e elaboração do ensinar e aprender (CUNHA, 2014).

Gatti (1997) tem um posicionamento no qual considera que a teoria e a prática se constituem uma unidade, em que toda teoria se origina na prática social humana e que nesta estão tácitos pressupostos teóricos, logo, a teoria e a prática possuem uma conexão circular, se retroalimentam, e ao percebermos este movimento e inseri-lo na concepção da formação de professores, poderíamos ter um processo mais integrador.

As práticas educacionais dos professores devem ser consistentes e sempre refletir para que fique mais próximo entre a teoria e a prática, conhecimento e realidade. Freire (2010), fala que a relação entre teoria e prática se torna uma exigência da relação teoria/prática sem a qual a teoria pode ir virando *blábláblá* e a prática, “ativismo”, ou seja, ambas precisam caminhar juntas desde a formação docente e perdurar por toda sua vida profissional dentro da educação.

Além dos planos de pesquisa voltados à construção/reconstrução das práticas de ensino, a necessidade de uma formação inicial e continuada com foco na pesquisa passa a incluir: epistemologia, história, e apropriação de conteúdos culturais. Que para Maldaner (2000), a ideia de professor/pesquisador, que cria/recria a sua profissão no contexto da prática, que procuramos desenvolver coletivamente, permite superar as formas tradicionais de “treinamento em serviço”, cujo os resultados satisfazem, apenas, a quem gosta de grandes números e dados estatísticos e precisa justificar a aplicação de verbas públicas ou de agências internacionais.

Segundo Lima de Oliveira (2016) a maioria dos licenciandos, normalmente, dedicam-se quase todo o curso “em passar” nas disciplinas. E eles só têm contato com a sala de aula, seu futuro ambiente de trabalho, no final do curso: nos Estágios Supervisionados.

Para alguns autores o estágio supervisionado não é o bastante para fazer com que os professores em formação conheçam a realidade das escolas. Outra crítica em relação ao estágio é a “falta de didática de parte dos professores de graduação, a dicotomia entre teoria e prática, o distanciamento entre o mundo acadêmico e o mundo escolar, o pouco tempo vivenciado no campo de estágio, entre outros” (MOURA, 2010).

Na tentativa de suprir essas necessidades tão presentes na formação docente o MEC/CAPES vem criando programas como o Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID) e o Residência Pedagógica que oportunizam um contato com a realidade escolar desde o início da formação acadêmica, fazendo com os licenciandos se familiarizem com o ambiente escolar, diminuindo esse “choque de realidade”.

O processo de modificação e (re) construção de uma nova cultura educacional que o PIBID pretende concretizar assenta em pressupostos teóricos e metodológicos que esclarecem a prática teórica, as escolas universitárias e os objetos de formação dos estagiários. Portanto, o plano considera a interação fecunda entre os diferentes saberes da formação como eixo norteador no desenvolvimento acadêmico: conhecimentos prévios e representações sociais (consubstanciados principalmente por alunos de graduação), a formação, experiência e conhecimentos teóricos da prática dos professores da educação básica (SCHON, D., NUNES,

L. 2006; 2000; PIMENTA, S., 1999). Essa interação enriquece o processo formativo da docência com a finalidade de aperfeiçoar os elementos teórico-práticos para o magistério e possibilitar que o trabalho dos futuros professores seja mobilizado pela ação-reflexão-ação.

1. 3 A IMPORTÂNCIA DA REFLEXÃO NA PRÁTICA DOCENTE

Um aspecto importante nas discussões contemporâneas sobre a formação docente e o desenvolvimento profissional é o princípio da reflexão como parte relevante deste processo (SCHON, 2000). Neste aspecto, é dado valor a prática ou a própria experiência do sujeito como um espaço de construção do conhecimento, um domínio que promove a aquisição de saberes necessários à sua profissão, através da aplicação de um princípio importante: a reflexão.

A prática docente reflexiva como ponto de partida para a construção do conhecimento, sendo a reflexão o objeto de estudo da prática, também é entendida como uma fonte de saberes e um lugar onde o conhecimento é produzido, onde a experiência se torna significativa e é parte do saber-fazer específico da profissão.

O ato de reflexão é uma prática transformadora que permite revisão ou reiteração de uma postura assumida. O professor reflexivo avalia sua prática, o ambiente em que trabalha e estuda, será “um investigador da sala de aula que desenvolverá sua própria estratégia e remodelará suas ações e seus métodos de ensino” (ALMEIDA, 2002 apud SILVA, 2002, p. 100), não só capaz de saber fazer, mas que entenda a sua prática e as decisões tomadas.

[...] Um professor reflexivo tem a tarefa de encorajar e reconhecer, e mesmo de dar valor à confusão dos seus alunos. Mas também faz parte das suas incumbências encorajar e dar valor à sua própria confusão”. Um professor reflexivo se forma com base em três ideias centrais: a reflexão na ação, a reflexão sobre a ação e a reflexão sobre a reflexão na ação (SCHON, 1992, p.04).

Para a concretização da profissão docente pautada na prática educativa, é necessário o professor quebrar os paradigmas tradicionais e se engajar na prática reflexiva e crítica, tendo como base o diálogo, tornando uma aprendizagem significativa para professores e alunos.

O PIBID defende a formação de professores criticamente reflexivos, acreditando que há cada vez mais profissionais voltados para a prática educacional críticos preparados para a realidade escolar. Segundo a autora:

[...] A prática, portanto, é fonte de investigação e conteúdo para uma formação contextualizada, em que o bolsista não é um receptor passivo do conhecimento, mas atua diretamente na realidade. O objeto dessa reflexão é a própria prática, tendo em vista que ela representa a realização efetiva das estratégias e dos processos formativos, visto que a aprendizagem é construída desde a análise e interpretação da própria atividade profissional. Assim, é via privilegiada para a formação docente (CASTRO, Janaína; 2016, p. 19).

Acredita-se que esse tipo de prática reflexiva deva ser desenvolvido desde o início da formação, e não só apenas no final, como por exemplo acontece nos estágios. Segundo Castro et al., (2002, p. 76):

[...] O ato reflexivo pode levar o professor à compreensão de sua prática educativa, dando um verdadeiro significado a esta ao ter a capacidade de criticar seus princípios, interpretar suas atitudes e procurar soluções para seus dilemas.

Desta forma, uma formação reflexiva inclui um processo de transformar ou reconstruir sua própria experiência profissional e pessoal dentro da docência, podendo analisar criticamente seu comportamento de ensino. A particularidade do ensino e da formação, não é pensar no que se deve fazer, mas sobre o que se faz. Esta é a reflexão na prática diária (LIMA, BARRETO e LIMA, 2007).

A reflexividade é a atitude básica da formação de professores pois de acordo com Lima (2013, p. 200):

[...] Deve-se formar, então, o professor como um profissional político-reflexivo, que ao deparar-se com situações novas, incertas, opte pela investigação, pela pesquisa, como meios de decidir-se e de intervir, provocando a afluência de novas discussões teóricas. Um profissional reflexivo é aquele que, na sua prática, jamais se colocará como um técnico infalível, mas como um facilitador da aprendizagem, provocador e mediador na cooperação e participação dos alunos.

Vale destacar que a reflexão é a ferramenta básica para o desenvolvimento dos pensamentos e ações do professor, sendo uma parte importante e complexa das atividades profissionais, espalhando a ideia de que o professor deve ser profissional autônomo, por meio de sua própria reflexão, preparado para tomar decisões em suas próprias ações, e buscar melhorias através do diálogo reflexivo com a prática.

CAPÍTULO 2

Este capítulo está dividido em cinco partes: Primeiramente será tratado sobre a formação inicial de professores de química; Na segunda parte será apresentado as políticas públicas para a formação de professores; Na terceira parte será discorrido sobre a trajetória histórica do PIBID; Já na quarta parte será descrito sobre os documentos normativos para a valorização do PIBID como política pública para a formação de professores; E por último um breve histórico do PIBID nas instituições de ensino públicas no Amazonas.

2. 1 A FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORES DE QUÍMICA

A formação de professores de Química no Brasil, principalmente educadores que têm como foco a educação pública no Ensino Médio, estão cada vez mais preocupados com a desvalorização no mercado de trabalho, e consequentemente, se tornando uma área menos atrativa pela baixa remuneração salarial (Gatti e Barreto; 2009), especialmente após a promulgação da lei 9.394/96, conhecida como Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB, 1996).

Atualmente, um pequeno número de docentes em química com formação na área atua nessa profissão, o que leva a discussão sobre a qualidade acadêmica do professor de química atuante no ensino médio, principalmente na rede pública de ensino (SCHNETZLER, 2002).

A maioria dos cursos de Licenciatura em Química são compatíveis com o modelo de prática tradicional, caracterizado por uma dicotomia entre teoria - prática e a falta de integração disciplinar com base na ideia de transmissão/recepção, que para Maldaner (2006) dá uma visão simplificada à atividade de ensino ao fazê-lo um processo ineficaz por si só, uma função formativa. Neste sentido, a graduação em Licenciatura em Química passa a ser um desafio para as instituições de formação que procuram, recentemente, superar esse modelo (SILVA E SCHNETZLER, 2011; GAUCHE ET AL., 2008; MALDANER, 2006).

Segundo Silva e Schnetzler (2011, p. 120), nesse modelo de formação: “[...] é dada pouca, ou nenhuma atenção aos aspectos sobre o que, como e por que ensinar Química na educação básica, pois este é estruturado a partir de modelos pedagógicos dissociados do conteúdo químico [...]”.

Uma relação inseparável entre a teoria e prática acontece de maneira mais intensa, nos últimos períodos de Estágio Supervisionado de Licenciatura em Química. Nas fases de estágio, os licenciandos são direcionados a observar e coletar dados de ambientação do espaço

escolar e conhecer os responsáveis de cada função. Segundo Maldaner (2006) e Schon (2000) após esses processos, o futuro professor/crítico - reflexivo começa a desenvolver os seus conhecimentos adquiridos durante o curso, os autores também defendem sobre a inserção da prática reflexiva durante o processo de formação inicial que fornecerá ao futuro professor opções e possibilidades para a construção de sua identidade profissional no decorrer de sua formação, tornando-o capaz de refletir a respeito de sua prática de maneira crítica, de ver sua realidade de sala de aula para além do conhecimento na ação e de responder, reflexivamente, aos problemas relacionados à profissão docente.

Nesse sentido, Maldaner (2006) reafirma a necessidade de vislumbrar uma prática convincente para mudar a estrutura atual da formação inicial de professores, enfatizando a distinção entre fundamentos científicos e disciplinas pedagógicas. Enquanto os primeiros defendem a ideia de que apenas a formação básica em ciências é suficiente para formar professores, os demais priorizam as discussões educacionais que estão completamente fora do contexto de conteúdo específicos. Além disso, é de suma importância que esses profissionais tenham acesso a novas metodologias de ensino e aprendizagem, e que possam refletir criticamente sobre qual melhor abordagem utilizar na sala de aula (Gasparini, 2008).

A importância da experiência e da reflexão foi proposta por Perrenoud (2002), da preocupação de não reduzir o papel dos docentes a meros executores, enfatiza a necessidade de reflexão na prática educativa. O autor aponta que considerando a maioria das dificuldades enfrentadas pelos profissionais não está nos livros, e o conhecimento estabelecido através da pesquisa é necessário, mas não suficiente, a experiência e reflexão se tornam fundamentais nesse processo. Em conformidade com Bondía (2002), o indivíduo da experiência deve ser definido por sua receptividade, por sua abertura, por sua disponibilidade, sendo que a experiência pode propiciar formação e transformação. Desta forma, apenas o sujeito da experiência está aberto à autotransformação.

2. 2 POLÍTICAS PÚBLICAS PARA A FORMAÇÃO DE PROFESSORES

Há décadas, as políticas educacionais permeiam o ensino e as discussões pedagógicas no Brasil e em vários outros países. Com as reformas educacionais no Brasil, percebemos os movimentos governamentais que eventualmente podem levar a mudanças ou reformas em todo o sistema educacional, e em alguns casos, para produzir uma marca de mudança destinada a satisfazer as necessidades da sociedade, principalmente no currículo escolar (LOPES, 2005).

As políticas públicas na educação buscam orientar o desenvolvimento de ações de deliberações com o intuito de visar melhorar instituições e processos educacionais de ensino, por meio de investimento em infraestrutura no local de ensino, formação de professores, avaliação e contratação de profissionais, desenvolvimento e aplicação de professores, e métodos de incentivo aos estudantes. Como um direito de todos, a busca pela qualidade da educação envolve os diversos fatores que norteiam a formulação das políticas educacionais, incluindo: reconhecimento social do valor profissional da docência; salário; condições de trabalho, que vão desde infraestrutura até a organização do tempo e do espaço escolar; plano de carreira; e claro, o próprio professor (GATTI e cols., 2011).

Ainda de acordo com Gatti (2011), as políticas de currículo são relacionadas à forma como o sistema educacional concebe os papéis sociais das escolas, sendo o professor o sujeito capacitado a quem se designa a autoridade institucional para dar cumprimento a ela. Considerando o que se deve ensinar e aprender na educação básica e em princípio, ele fornece funções especiais para o currículo, as características do curso permitem aos professores o exercício da profissão, como as políticas de formação continuada basicamente se ocupam com o currículo que é implementado nas etapas da educação.

Com a promulgação da Constituição de 1988 e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional-LDB nº 9.394 / 1996 (BRASIL, 1996), o governo federal começou a desenvolver materiais de referência curricular para consolidar o conceito de educação básica como um processo contínuo que consiste nos mesmos princípios educacionais. Assim, foram criados os chamados Referenciais Curriculares Nacionais para a Educação Infantil e os Parâmetros Curriculares Nacionais – PCN (BRASIL, 1998) para o Ensino Fundamental e médio (GATTI e col., 2011).

Nos Parâmetros Curriculares Nacionais, a concepção do currículo é projetada não só nas disciplinas curriculares, mas também de saberes diversos, como os do dia a dia, de professores e alunos. Segundo Gatti (2011), foram implantados nos PCN temas transversais em destaque à importância de o currículo transpassar por questões importantes no contexto social: “sobre as quais não há uma organização sistematizada de conhecimentos à maneira das disciplinas escolares tradicionais, e que, contudo, não poderiam ser deixadas de lado em um projeto educacional contemporâneo” (GATTI, 2011, p. 36).

De acordo com Rodrigues (2015), recentemente:

O governo federal, detectando a grande dispersão e a fragmentação das políticas docentes no país, bem como os descompassos entre os programas

de formação para o magistério a cargo das instituições de ensino superior (IES) e as demandas da educação básica, tomou uma série de iniciativas, tendo em vista promover a sua articulação, particularmente no âmbito das instituições públicas, em busca de assegurar uma educação de qualidade como direito de todos” (RODRIGUES SILVA, 2015, p. 563).

Segundo Tanaka (2018) estas medidas, são destinadas a atender aos requisitos, inicialmente, da formação de professores em nível superior, conforme estabelece a Lei nº 9.394/1996 (LDB), e de uma formação continuada que corresponda ao pleno atendimento de milhares de docentes em termos de diversificação da oferta de vagas, ao perfil dos estudantes e às demandas regionais e locais.

Nesse processo de elevação crescente da responsabilidade pela formação de professores, foi alterado pelo MEC a estrutura da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal do Ensino Superior (CAPES) pela Lei nº 11.502/2007, que de acordo com Tanaka (2018, p. 29):

[...] Acrescenta a responsabilidade de coordenar a estruturação de um sistema nacional de formação de professores às suas atribuições referentes ao sistema de pós-graduação e ao desenvolvimento científico e tecnológico do país, subsidiando o MEC na formulação de políticas públicas e no desenvolvimento de atividades de suporte para a formação docente em todos os níveis e modalidades de ensino.

Desta forma, de acordo com o Decreto nº 6.755/092, a Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério de Educação Básica, concede sobre a atuação da CAPES, em colaboração com os grupos federados, no suporte à programas de formação inicial e continuada dos profissionais do magistério das redes públicas de educação básica. Segundo Tanaka (2018), o MEC, por meio de parcerias com instituições de fomento à pesquisa como a CAPES, instituições públicas de ensino superior, secretarias estaduais e Municipais, criaram programas nos últimos anos voltados para a formação de professores e para a melhoria resultados de treinamento e ensino, incentivando a valorização profissão no Brasil.

Um dos projetos criado pela CAPES que visa promover a articulação entre a formação inicial docente e a educação básica é o Programa Institucional de Bolsa de Iniciação Científica (PIBID), buscando valorização da formação de professores e o estímulo a melhoria da qualidade da educação básica, por meio de atividades acadêmicas nas escolas.

2.3 PIBID: UMA BREVE TRAJETÓRIA HISTÓRICA

O PIBID é uma iniciativa do governo federal, gerenciado pela Coordenação de Aperfeiçoamento Pessoal de Nível Superior (CAPES) e tem entre seus objetivos valorizar e incentivar o magistério, contribuir com a melhoria da Educação Básica e dos cursos de Licenciatura, promover a articulação entre teoria e prática e a integração entre universidade e escola (CAPES, 2013).

[...] A ideia de lançamento do PIBID partiu do presidente da Capes, Prof. Dr. Jorge Almeida Guimarães, que fora responsável pelo lançamento do PIBIC – Programa Institucional de Iniciação à Ciência, na década de 90, quando de sua passagem pelo CNPq. acolhida a ideia pelo então ministro da Educação, Prof. Dr. Fernando Haddad, o PIBIC inspirou a elaboração do primeiro edital do PIBID, com o foco na docência (CAPES, 2014, p. 63).

São cinco os objetivos do PIBID, de acordo com a Portaria N° 96/2013, que estabelece sua normatização:

[...] I) Incentivar a formação de professores para a educação básica, apoiando os estudantes que optam pela carreira docente; valorizar o magistério, contribuindo para a elevação da qualidade da escola pública;
 II) elevar a qualidade das ações acadêmicas voltadas à formação inicial de professores nos cursos de licenciatura das instituições de educação superior;
 III) inserir os licenciandos no cotidiano de escolas da rede pública de educação, promovendo a integração entre educação superior e educação básica;
 IV) proporcionar aos futuros professores participação em experiências metodológicas, tecnológicas e práticas docentes de caráter inovador e interdisciplinar e que busquem a superação de problemas identificados no processo de ensino-aprendizagem;
 V) incentivar escolas públicas de educação básica, tornando-as protagonistas nos processos formativos dos estudantes das licenciaturas, mobilizando seus professores como co-formadores dos futuros docentes (CAPES, p. 11, 2013).

O primeiro Edital PIBID foi lançado em dezembro de 2007 (Edital nº 01/2007, MEC/CAPES/FNDE, BRASIL, 2007), voltado apenas para Instituições Federais de Ensino Superior (IFES) e Centros Federais de Educação Tecnológica com cursos de licenciatura com avaliação satisfatória no Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (SINAES). Ao ser lançado, em 2007, a prioridade de atendimento do PIBID eram as áreas de Física, Química, Biologia e Matemática para o ensino médio – dada a carência de professores nessas disciplinas.

[...] O segundo Edital do PIBID foi lançado em setembro de 2009 (EDITAL CAPES/DEB Nº 02/2009 – PIBID), em conformidade com a Portaria Nº 122, de 16 de setembro de 2009. Direcionado às Instituições Públicas de Educação Superior Federais e Estaduais, integrantes de programas estratégicos do MEC, como o Exame Nacional de Desempenho de Estudantes (ENADE), o Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (REUNI), e os de valorização do magistério, como o PARFOR. As instituições com projetos do PIBID já em desenvolvimento, puderam apresentar propostas complementares, envolvendo cursos de licenciatura que ainda não estavam inseridos nos projetos institucionais (TANAKA, 2018, p. 35).

Com os primeiros resultados positivos, as políticas de valorização do magistério e o crescimento da demanda, a partir de 2009, o programa passou atender a toda a Educação Básica, incluindo educação de jovens e adultos, indígenas, campo e quilombolas. Atualmente, a definição dos níveis a serem atendidos e a prioridade das áreas cabem às instituições participantes, em diálogo com as redes de ensino e verificada a necessidade educacional e social do local ou da região (CAPES, 2013).

Por meio do Edital Nº 018/2010/CAPES – PIBID Municipais e Comunitárias (BRASIL, 2010), o programa passou a atender Instituições Públicas Municipais de Educação Superior, Universidades e Centros Universitários Filantrópicos, Confessionais e Comunitários, sem fins lucrativos, ampliando as possibilidades de participação no programa. A partir deste Edital, puderam ser contemplados projetos voltados para a formação docente no Ensino Médio nas áreas de Física, Filosofia, Sociologia, Matemática e Ensino de Língua Portuguesa. No Ensino Fundamental, projetos voltados para alunos de licenciatura em Pedagogia, voltados para a prática em classes de alfabetização; Licenciatura em Ciências; Licenciatura em Matemática; Licenciatura em Educação Artística e Musical, foram priorizados.

Direcionado para as Instituições Públicas em geral (IPES) o Edital Nº 001/2011/CAPES (BRASIL, 2011), atribuíram mudanças significativas no funcionamento e na estrutura do PIBID. Podemos citar que há um maior controle dos custos de projetos institucionais, ainda que fosse possível estender o programa à nível institucional com a inserção de novos cursos. Os custos incorridos foram adaptados a um orçamento pré-determinado, uma certa burocracia foi imposta à gestão dos projetos, e também foi assegurada a qualidade do uso e aplicação dos fundos públicos.

Já o Edital Nº 011/2012/CAPES, publicado em 19 de março de 2012 (BRASIL, 2012), seu principal objetivo era ampliar o número de participantes com a concessão de cerca de

dezenove mil novas bolsas de iniciação à docência para alunos de cursos de licenciatura, Coordenadores e Supervisores, em nível nacional. O edital possibilitou a participação de novas Instituições de Ensino, bem como a continuidade daquelas que já participavam do Programa e desejavam permanecer nele.

[...] Em 2013 foi construída, por meio de consulta pública aos coordenadores do programa, a nova portaria de regulamentação do PIBID. Essa portaria dá ênfase à perspectiva pedagógica da formação, convidando as instituições a elaborarem seus projetos primando pela excelência pedagógica e pela diversificação das práticas formativas para a profissionalização dos futuros professores. Também, no mesmo ano, foi lançado o Edital do PIBID 2013, que se alinhou à nova Portaria de Regulamentação e selecionou projetos de IES pública e privadas sem fins lucrativos de todo país. Outra novidade do edital foi a abrangência do programa que passou a atender, também, licenciandos do Programa Universidade para Todos (ProUni), do Ministério da Educação, e que estudam em IES privadas (CAPES, 2014, p. 64).

O PIBID oferece bolsas para que os participantes exerçam atividades pedagógicas em escolas públicas de educação básica, contribuindo para a integração entre teoria e prática, para a aproximação entre universidades e escolas e para a melhoria de qualidade da educação brasileira. Para assegurar os resultados educacionais, os bolsistas são orientados por coordenadores de área – docentes das licenciaturas das IES - e por supervisores - docentes das escolas públicas onde exercem suas atividades, a responsabilidade da Capes, portanto, é apenas com o pagamento das bolsas diretamente aos beneficiários. Segundo CAPES (2013), além dos alunos de licenciaturas, a equipe do projeto é composta por educadores que orientam os licenciandos no seu processo de formação, seja na IES, seja na escola pública onde exercem a prática. Como informado a seguir:

- Os bolsistas de iniciação à docência são alunos matriculados em cursos de licenciatura das instituições participantes e são o foco do PIBID.

Os educadores podem atuar como:

- Coordenador institucional: docente responsável pela coordenação do projeto no âmbito da IES e interlocutor da CAPES;
- Coordenadores de área: docentes das IES responsáveis pela coordenação e desenvolvimento dos subprojetos, nas áreas de conhecimento que participam do programa. Em IES com elevado número de bolsistas, podem ser definidos coordenadores de área de gestão de processos educacionais, que atuam como coordenador adjunto, apoiando o coordenador institucional para garantir a qualidade do projeto e o bom atendimento aos bolsistas;

- Supervisores: professores das escolas públicas, onde acontece a prática docente, designados para acompanhar os bolsistas de iniciação à docência.

O PIBID se diferencia do estágio supervisionado por ser uma proposta extracurricular, com carga horária maior que a estabelecida pelo Conselho Nacional de Educação - CNE para o estágio e por acolher bolsistas desde o primeiro semestre letivo, se assim definirem as IES em seu projeto. A inserção no cotidiano das escolas deve ser orgânica e não de caráter de observação, como muitas vezes acontece no estágio. A vivência de múltiplos aspectos pedagógicos das escolas é essencial ao bolsista (CAPES, 2013).

O edital PIBID 2018 (CAPES nº 7/2018, BRASIL, 2018b) sofreu algumas modificações, incluindo tempo despendido por pessoa associada ao Projeto Institucional. Nesta nova Edição PIBID, que teve por objetivo: Promover a iniciação do licenciando no ambiente escolar nos dois primeiros anos do curso de Licenciatura, visando estimular, desde o início da jornada do docente, a observação e a reflexão sobre a prática profissional no cotidiano das escolas públicas de educação básica, o novo PIBID limita o tempo de atuação do licenciando no Projeto” (BRASIL, 2018).

Em 2020 foi publicado o último edital, atendendo discentes da primeira metade dos cursos de licenciatura de IES públicas e privadas.

Assim, o diálogo e a interação entre alunos da licenciatura, coordenadores e supervisores geram campanhas de treinamento dinâmicas, a promoção mútua e o crescimento contínuo representam uma via de mão dupla entre escolas e universidades (por meio de seus professores e alunos), simultaneamente aprendendo e ensinando, estabelecendo uma relação entre teoria e prática.

2. 4 A VALORIZAÇÃO DO PIBID COMO POLÍTICA PÚBLICA NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES

A Lei 12.7967, em 4 de abril de 2013 (BRASIL, 2013), validada pela Presidência da República, fazendo alterações no texto da LBD 9.394/96, para incluir outras questões, dois parágrafos que estabelecem o PIBID como política pública com foco na formação de professores visando desempenhar um papel na educação básica do país, conforme estabelecido no Artigo 62:

[...] § 4º A União, o Distrito Federal, os Estados e os Municípios adotarão mecanismos facilitadores de acesso e permanência em cursos de formação de docentes em nível superior para atuar na educação básica pública.

§ 5º A União, o Distrito Federal, os Estados e os Municípios incentivarão a formação de profissionais do magistério para atuar na educação básica pública mediante programa institucional de bolsa de iniciação à docência a estudantes matriculados em cursos de licenciatura, de graduação plena, nas instituições de educação superior (BRASIL, p.01, 2013).

Segundo Araújo e Nogueira (2013), com esta modificação na legislação, o PIBID deu um passo importante na proposta de institucionalização e na transformação em política de Estado, seguindo o plano inicial do programa.

De acordo com Tanaka (2018), os profissionais envolvidos na execução do programa veem essa mudança como uma oportunidade única de desenvolvimento de seus trabalhos em um ambiente propício, através de sua atuação como um agente educador, ou em sua formação continuada, dado o caráter de incentivo à formação de professores, como menciona a reflexão publicada durante a Conferência Nacional de Educação – CONAE:

[...] Em nenhum outro momento histórico tenham merecido tamanha ênfase, por parte de diferentes agentes públicos e privados, instituições, organismos nacionais, internacionais e multilaterais, como nas últimas décadas, reconhecendo o protagonismo dos profissionais da educação no sistema educacional (BRASIL, 2010, p. 59).

Desta forma, o PIBID tem o potencial de se tornar uma ferramenta eficaz, levando em consideração a participação da escola, efetivamente mudando a realidade escolar dos alunos da educação básica e pesquisadores participantes do projeto Institucional.

Com o funcionamento do PIBID foram observadas algumas melhorias. A CAPES, baseando-se em relatos de experiências de Coordenadores de Área, Bolsistas e Supervisores cita algumas destas melhorias, como demonstra o Relatório de Gestão 2009 - 2011:

[...] Aproximação entre instituições de ensino superior – IES e escolas públicas de educação básica; Valorização das licenciaturas na comunidade acadêmica e científica; Inserção de novas metodologias e tecnologias educacionais na formação de docentes; Melhoria no desempenho acadêmico; Definição pelo exercício do magistério por parte de alunos que fizeram licenciatura como opção secundária (SEB, CAPES, 2012, p. 39).

Segundo Pimenta (2009) no processo, os licenciandos podem se tornar pesquisadores, por serem questionados sobre suas práticas, as suas ações e desenvolver projetos de pesquisas, para intervir criticamente e pensar junto com os professores das escolas e suas IES.

Nesse sentido, podemos avaliar o PIBID como política de formação de professores, com o objetivo de expandir e melhorar sua formação inicial apoiada pelo tripé ensino, pesquisa e extensão, os bolsistas realizam a prática docente, podendo assim contribuir com o desenvolvimento das atividades do PIBID e contribuir para a qualidade do ensino nas escolas públicas e IES participante.

2. 5 PIBID: UFAM, UEA, IFAM

A seguir será descrito um breve relato das três Instituições de ensino públicas no Amazonas que trabalham com o PIBID visando o incentivo e melhoria da formação inicial docente, ressaltando que o IFAM foi o alvo da pesquisa usada neste trabalho.

2. 5. 1 PIBID UFAM

A Universidade Federal do Amazonas (UFAM) foi a primeira instituição de ensino superior do Estado do Amazonas a apresentar uma proposta de convênio com a Secretaria de Educação e Qualidade de Ensino do Estado do Amazonas (SEDUC-AM) para implantar o PIBID em algumas escolas da rede pública da cidade de Manaus, dando preferência as que apresentavam baixos índices nas avaliações medidoras de qualidade de ensino do Estado (LIMA de Oliveira, 2016).

O PIBID/UFAM contemplava inicialmente as cinco áreas do conhecimento de maior carência de docentes: Física, Química, Matemática, Biologia e Ciências Naturais. Desde sua primeira versão, Edital 2007, o PIBID/UFAM contribui de forma bastante significativa na elevação da qualidade de ensino de suas escolas participantes e na formação profissional de seus bolsistas. Essas afirmações são baseadas no fato de que o programa teve um rápido crescimento dentro da própria Universidade, como exemplos: a implantação do PIBID nos polos da UFAM no interior do Estado e do interesse de vários outros departamentos em implantar o PIBID em seus cursos de Licenciatura (LIMA de Oliveira, 2016).

2.5. 2 PIBID UEA

Em 2012, o PIBID UEA iniciou um momento importante na história do Amazonas tendo em vista que, em 2009, quando a universidade introduziu sua participação no programa,

apenas três projetos das Licenciaturas Biologia, Letras e Pedagogia, em Manaus, faziam parte da ação.

Com a aprovação da proposta de expansão do programa na UEA, foram beneficiados 10 municípios amazonenses, sendo possível a participação de todas as licenciaturas de Manaus e de outros centros da universidade no interior do Amazonas. Diretamente, 55 escolas foram beneficiadas¹.

2.5.3 PIBID IFAM

O projeto UIRAPURU - uma visão Interdisciplinar do Ensino de Ciências na Amazônia, do programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID/IFAM, 2009), o Edital 02/2009 – CAPES (1ª Edição do Programa no IFAM), teve como primeiros cursos Química e Ciências Biológicas, cujo o objetivo era: Contribuir na formação inicial de professores de Química e Ciências Biológicas do IFAM através do desenvolvimento de competências e habilidades didático-científicas e da criação de estratégias metodológicas inovadoras para o ensino de ciências, para efeito de melhoria na qualidade do processo de ensino-aprendizagem nas Escolas Públicas do município de Manaus.

Em sua segunda edição no IFAM (Edital nº 061/2013 – CAPES), no ano de 2013, o projeto UIRAPURU ampliou-se e passou a contar com quatro subprojetos (Química, Ciências Biológicas, Física e Matemática). Cada subprojeto contava com dez bolsistas, três Supervisores, um Coordenador de Área, um Coordenador de Gestão e um Coordenador Institucional.

A última realização do PIBID - IFAM, teve proposta aprovada pelo (Edital nº 07/2018) da CAPES e ficou em vigor até janeiro de 2020 (BRASIL, 2018). Sendo esse o último edital no qual a instituição participou e de onde as entrevistas foram realizadas.

¹ Site da pesquisa: [Programa de incentivo à docência financiará R\\$ 6 milhões em bolsas na UEA \(amazonas.am.gov.br\)](http://amazonas.am.gov.br)

3 METODOLOGIA

3.1 LOCAL E SUJEITOS DA PESQUISA

Os sujeitos da pesquisa foram discentes do curso de Licenciatura em Química que participaram do subprojeto PIBID/Química, no período de 2018 à 2020, que correspondem um total de 11 (onze) participantes do PIBID (Edital nº 07/2018). Sendo 4 (quatro) participantes do sexo masculino e 7 (sete) do feminino, com faixa etária entre 20 à 26 anos.

A pesquisa foi realizada no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Amazonas– IFAM – Campus Manaus Centro – CMC, localizado na Avenida Sete de Setembro, de nº 1.975, no Centro – com o CEP: 69.020-120, Telefone: (92) 3621 – 6700, site: www.cmc.ifam.edu.br.

3.2 TIPO DA PESQUISA

Quanto à forma de método de pesquisa, foi adotado nesse estudo a de caráter qualitativo. Que segundo a definição de Minayo (p.21, 2011):

[...] A pesquisa qualitativa responde a questões muito particulares. Ela trabalha com o universo dos significados, dos motivos, das aspirações, das crenças, dos valores e das atitudes. Esse conjunto de fenômenos humanos é entendido aqui como parte da realidade social, pois o ser humano se distingue não só por agir, mas por pensar sobre o que faz e por interpretar suas ações dentro e a partir da realidade vivida e partilhada com seus semelhantes.

De acordo com Triviños (1987) apresenta as seguintes características, 1º) a pesquisa qualitativa tem o ambiente natural como fonte direta dos dados e o pesquisador como instrumento-chave; 2º) A pesquisa qualitativa é descritiva; 3º) Os pesquisadores qualitativos estão preocupados com o processo e não simplesmente com os resultados e o produto; 4º) Os pesquisadores qualitativos tendem a analisar seus dados indutivamente; 5º) O significado é a preocupação essencial na abordagem qualitativa.

Nesse sentido, esta pesquisa requer que o pesquisador busque compreender e interpretar cada experiência tanto individual quanto de grupos em um determinado contexto social. A mesma caracteriza-se fazendo uma relação direta com o objeto de estudo, quando

permite dar voz aos sujeitos da pesquisa sem intenções de fazer generalizações, pois se concentra em uma compreensão profunda de uma dada realidade específica.

3.3 COLETA DE DADOS

Como instrumento para a coleta de dados, foi utilizado um questionário estruturado com 5 (cinco) perguntas abertas dissertativas, além disso também foi usado um questionário com a finalidade de identificar e caracterizar o perfil dos sujeitos.

Para o desenvolvimento desse questionário foi utilizado uma versão online. Desta forma, a aplicação e o registro foram por meio do aplicativo Google Forms. Esse aplicativo é um serviço gratuito para criar formulários online, onde um link é gerado para ser enviado aos entrevistados. Logo após o preenchimento do questionário, a plataforma armazena as respostas em planilhas ou apresenta os dados por meio de gráficos.

Um questionário é um conjunto de questões, elaboradas para gerar os dados necessários para se atingir os objetivos de um projeto de pesquisa. Embora Parasuraman (1991) afirme que nem todos os projetos de pesquisa utilizam esse tipo de instrumento de coleta de dados, o questionário é muito importante na pesquisa científica, especialmente nas ciências sociais.

4 ANÁLISE DE DADOS

Elaborou-se um formulário (**APÊNDICE A 1: QUESTIONÁRIO**) com base nas questões que nortearam este trabalho. Sendo estruturado com 5 (cinco) questões abertas dissertativas que visavam capturar percepções/opiniões dos participantes do programa.

Para atingir os objetivos da pesquisa, os dados foram divididos em duas categorias de análise: 1º **Conhecimento e prática de ensino**; 2º **Conhecimento e formação profissional**.

A categoria **conhecimento e prática de ensino** inclui experiência em sala de aula, com nítida predominância de indicações dos alunos como modificações adicionais relacionados ao PIBID, com a introdução do programa. Esta categoria fala sobre o conhecimento da vivência escolar, principalmente seus dilemas e desafios, destacando proposições afirmativas como experiência em sala de aula, conhecimento da realidade

cotidiana da escola e a relação entre teoria e prática. Nesta categoria será discutido as questões um, dois e três do questionário.

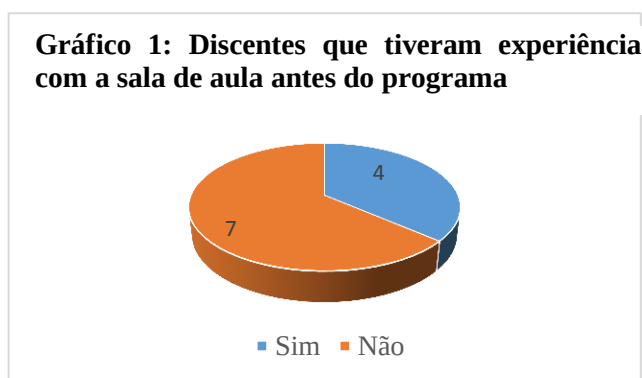
A categoria **conhecimento e formação profissional** envolve declarações como, desenvolvimento e treinamento de professores, avanço intelectual e incentivo aos estudos como modificações incrementadas pelo programa, além de questões sobre atratividade e valorização a carreira de um professor. Nesta categoria será discutido as questões quatro e cinco da entrevista.

Para manter a identidade dos participantes da pesquisa, sempre que citarmos suas repostas, serão substituídos seus nomes por sujeito 1, sujeito 2... e assim por diante. Portanto, cada uma das categorias será analisada em detalhes, levando em consideração o conteúdo das respostas dos entrevistados durante a pesquisa.

4.1 CONHECIMENTO E PRÁTICA DE ENSINO

Nesta categoria, intencionou-se responder ao primeiro objetivo específico para esta pesquisa: Investigar se a inserção de bolsistas nas escolas pode ou não fortalecer a relação entre teoria e prática.

A primeira questão do instrumento de pesquisa buscou verificar se antes do PIBID os bolsistas já haviam tido experiência em sala de aula. Dos onze bolsistas entrevistados apenas quatro (S1, S7, S10 e S11) tiveram contado com a docência antes do programa e os demais bolsistas entraram no programa sem nenhuma experiência com a docência. (Gráfico 1):



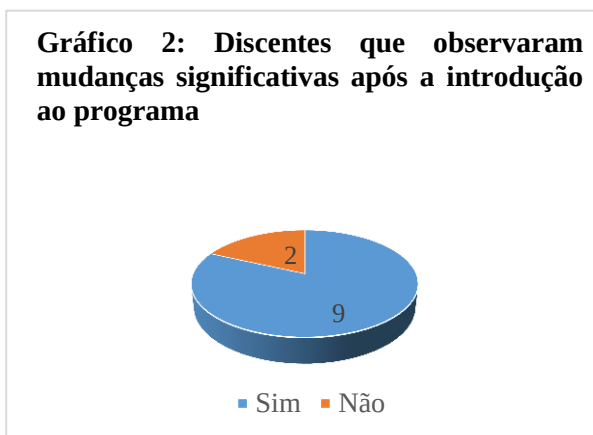
Fonte: Elaborado pela autora, 2021.

O PIBID busca inserir seus participantes no ambiente escolar para que haja uma reflexão crítica das práticas desenvolvidas desde cedo, a fim de melhorar seu trabalho diário, buscando se tornar um profissional mais preparado, para entrar na sala de aula após a

graduação. Segundo a Capes (2017) o PIBID visa estimular, desde o início de sua formação, a observação e a reflexão sobre a prática profissional no cotidiano das escolas públicas de educação básica. Os discentes são acompanhados por um professor da escola e por um docente de uma das instituições de educação superior participantes do programa.

Freire (1991, p. 71) afirma que: “[...] ninguém começa a ser professor numa certa terça-feira às 4 horas da tarde...Ninguém nasce professor ou marcado para ser professor. A gente se forma como educador permanente da prática e na reflexão sobre a prática [...]”. Portanto, pode-se dizer que o contato com a sala de aula é desafiador, mas necessário para a prática docente, pois exige do professor o compromisso de relacionar teoria e prática.

Entendemos à docência como um processo que vai aos poucos se constituindo ao longo da trajetória profissional. Desse modo, a segunda questão teve o intuito de verificar se os participantes observaram mudanças a partir da sua introdução ao PIBID com relação a prática docente. Dos onze participantes, nove bolsistas foram positivos quanto a mudanças observadas após a introdução ao programa, e apenas dois não observaram mudanças. (Gráfico 2):



Fonte: Elaborado pela autora, 2021.

É compreensível que o conhecimento docente seja um "conhecimento múltiplo" formado por vários saberes de instituições de formação, formação profissional, cursos, prática diária e experiência pessoal. Portanto, colocando em destaque o que foi exposto por Oliveira et al (2013), nessa perspectiva compreende-se a prática de sala de aula vivenciada pelos docentes em formação como uma etapa de preparação para o exercício de sua profissão. Esta prática mediada por momentos de observação, aproximação com o espaço da escola e dos alunos, e pesquisa é que fazem do ato educativo uma práxis significativa para a formação do

docente, e conseqüentemente, podendo assim proporcionar mudanças e uma formação de qualidade aos alunos que frequentam a escola.

Assim, “a prática é fundamento, finalidade e critério de verdade da teoria. A primazia da prática sobre a teoria, longe de implicar contradição ou dualidade, pressupõe íntima vinculação a ela” (VÁZQUEZ, 1997, apud GIMENES, 2011. p. 35 – 36).

A terceira questão visou saber quais contribuições os participantes destacariam para a sua formação inicial à docência a partir das experiências e vivências no PIBID. Todos os bolsistas afirmaram que após a introdução ao programa houveram mudanças positivas quanto a postura acadêmica, autonomia, vivência escolar, experiência como professor, o PIBID desenvolveu novos hábitos nos participantes, inclusive alguns dos pibidianos relataram que adquiriram identidade docente.

S1: “A exigência de um projeto foi de longe a maior contribuição. Necessitando desenvolver este projeto, fui mais a fundo nas necessidades da escola e pude desenvolver um trabalho sistemático que realmente contribuiu para a melhoria dos alunos e na minha carga de experiência”.

S2: “Autonomia”.

S3: “Vivência”.

S4: “Hoje me sinto mais seguro em uma sala de aula. Entendi que ser professor é mais do que ter o domínio de conteúdo, envolve relação com os alunos, e todos os demais participantes da escola”.

S5: “Principalmente a noção da realidade da profissão de professor, que apesar dos desafios é preciso amar, dedicar tempo e sempre inovar para que o ensino-aprendizagem dos alunos sejam significativos”.

S6: “Ótimo”.

S7: “A confiança e autonomia de criar novos métodos dentro de sala de aula”.

S8: “Como devo me comportar em sala de aula, como planejar as atividades, como abordar minha didática de ensino etc...”.

S9: “O PIBID na iniciação à docência me ajudou de forma prática na construção de aprendizagem para a minha profissão, no espaço e vivência na escola e contribuiu para ministrar conteúdos e ter domínio em sala de aula”.

S10: “Experiência em sala de aula, aula para muitos alunos, aprender improvisar, possibilidade de errar e corrigir em outras aulas”.

S11: “O início da busca de uma identidade docente”.

A partir de uma análise reflexiva e os comentários expostos, percebe-se que a introdução dos participantes ao PIBID trouxe melhorias no desempenho em sala de aula, reforçando a autonomia e confiança dos bolsistas, como descrevem os sujeitos 2, 4 e 7. Nesse sentido, a prática profissional não pode se limitar a simplesmente aplicar o conhecimento universitário, mas sim redefini-lo, por meio de adaptações à realidade escolar:

[...] O professor ideal é alguém que deve conhecer sua matéria, sua disciplina e seu programa, além de possuir certos conhecimentos relativos às Ciências da educação e à pedagogia e desenvolver um saber prático baseado em sua experiência cotidiana com os alunos” (TARDIF, 2007, p. 39).

Os participantes também destacam a importância da experiência e vivência em sala de aula, pois trouxe a realidade do que é ser professor, assim como também ajudou de forma prática no planejamento de atividades, domínio em sala de aula, didática de ensino. Conforme assevera Nóvoa (1997, p. 25):

[...] A formação não se constrói por acumulação (de cursos, de conhecimentos ou de técnicas), mas sim através de um trabalho de reflexividade crítica sobre as práticas e de (re) construção permanente de uma identidade pessoal. Por isso é tão importante investir a pessoa e dar um estatuto ao saber da experiência.

O sujeito 11 também destaca: “O início da busca de uma identidade docente”. O processo de criação de uma identidade docente é contínuo e desafiador. O fazer-se professor não está acabado, inerte, mas é dinâmico, confrontado na prática de ensino e conhecimento sobre experiências críticas. A identidade profissional docente é uma construção que permeia a vida profissional envolvida desde a escolha da profissão, prosseguindo pela formação inicial e pelos diferentes espaços e experiências sociais e institucionais vivenciadas pelo sujeito no percurso de sua profissionalização. Essa construção identitária atribui uma dimensão histórica e localizada, pois ocorre no tempo, no espaço e nas interações, sendo constituída, tanto nas bases dos saberes da profissão quanto sobre pressupostos éticos, de compromisso político e ideológico (LIMA, BARRETO e LIMA, 2007).

Nesta categoria, com base nos dados coletados nas entrevistas, verificou-se que PIBID estreitou significativamente a relação entre teoria e prática, além de participar da formação inicial à docência desses bolsistas. Estas contribuições são percebidas nas respostas apresentadas pelos respondentes.

4.2 CONHECIMENTO E FORMAÇÃO DOCENTE

Nesta categoria, visou-se mostrar o segundo objetivo específico: Analisar o impacto do PIBID na decisão de seguir a profissão de professor. A categoria aborda, especificamente, o impacto do PIBID na formação inicial dos bolsistas, levando em consideração as experiências e vivências do programa.

A quarta questão busca saber dos participantes se eles pretendem seguir carreira docente e de que forma o PIBID influenciou nessa tomada de decisão. As falas expostas mostram o ponto de vista dos participantes acerca da influência do PIBID para a sua formação inicial:

S1: “Sim. O PIBID me deu a real experiência docente e me incentivou um olhar mais crítico das turmas, para adaptar meus métodos, levando a um processo de ensino aprendizagem muito mais uniforme aos alunos e satisfatório para mim”.

S2: “Sim, nenhuma”.

S3: “Sim”.

S4: “Sim, meu sonho sempre foi ser professor, e o PIBID reforçou esse desejo. A iniciação à docência me deu a oportunidade de estar “na posição de professor” mesmo antes de me formar e foi uma experiência incrível, e eu pude ver que de fato é isso que eu gosto”.

S5: “Sim, ao ter contato com a sala de aula gostei de ensinar foi uma experiência incrível”.

S6: “Sim”.

S7: “Sim, a experiência foi vantajosa e trabalhosa. Mas, foi de extrema importância para continuar na área educacional”.

S8: “Pretendo sim. O PIBID me ajudou se realmente eu queria seguir esse rumo, estando envolvida com os alunos, professores, com a escola, etc. Me fez ter um novo olhar de como ser uma boa professora futuramente”.

S9: “Sim, me fez ter um posicionamento como futura professora e com ajuda do PIBID tive várias experiências em sala de aula que vão me ajudar futuramente”.

S10: “Sim. O PIBID facilitou a entrada no mundo da docência, mostrou as dificuldades e felicidades ao ser professor, os desafios que é a profissão e o que é a realidade escolar”.

S11: “Sim, o PIBID apenas reforçou a decisão”.

Todos os participantes descreveram que pretendem seguir carreira docente, e que o PIBID apenas reforçou nesta decisão, destacando questões como a apropriação das rotinas de sala de aula e estabelecimento de relacionamento com alunos. Segundo Freitas (2005), a reflexão sobre a formação docente e sua prática exige conceber um processo de formação-ação, onde o professor se põe como agente e sujeito de sua prática, além de sujeito do processo de construção e reconstrução do conhecimento. A formação atribui um papel que ultrapassa o ensino e se transforma na possibilidade de criar espaços de participação e reflexão.

Assim, pode-se verificar que o PIBID tem contribuído para a formação docente inicial desses licenciandos e tem cumprido com os seus objetivos, dos quais destacamos a inserção dos licenciandos no cotidiano das escolas, proporcionando-lhes oportunidades de criação e participação em experiências metodológicas, tecnológicas e práticas docentes de caráter inovador e interdisciplinar (CAPES, 2013).

A quinta questão tem o intuito de saber dos participantes o que o PIBID representou na formação profissional dos mesmos.

S1: “Foi o melhor ponto de partida possível. Basicamente, me fez ser um professor antes de oficialmente eu ser um professor, assim pude assimilar e experienciar o futuro da minha profissão de uma forma ímpar”.

S2: “Nada”.

S3: “Realidade das salas de aula, preparo”.

S4: “A bagagem que o PIBID me proporcionou foi excelente, principalmente no que diz respeito à adaptação aos alunos. Quando estamos na faculdade parece tudo muito perfeito, mas na sala de aula começamos a entender os problemas e pensar soluções para eles, foi uma experiência simplesmente enriquecedora”.

S5: “Experiência em sala de aula, de forma inovadora, com projetos e metodologias que promoveram ensino-aprendizagem significativo. É uma sensação ótima saber que posso contribuir para mudança de vida das pessoas pois é isso que o ensino faz, transforma vidas”.

S6: “Ótimo”.

S7: “Uma verdadeira escola profissional, onde coloquei em prática os ensinamentos teóricos”.

S8: “Antes do PIBID eu tinha um grande medo de entrar numa sala de aula, mas depois quando fiquei envolvida no andamento da escola, com os alunos, etc., hoje me sinto mais confiante, com mais vontade de entrar novamente na sala de aula”.

S9: “Sim, me fez ter um posicionamento como futura professora e com ajuda do PIBID tive várias experiências em sala de aula que vão me ajudar futuramente”.

S10: “Totalmente gratificante participar deste projeto, pois tive a oportunidade de evoluir como profissional, hoje tenho muito mais facilidade e segurança para trabalhar com grandes públicos e me sinto capaz de transformar vidas através da educação”.

S11: “Experiência/vivência escolar”.

Dos 11 bolsistas do programa, 10 relataram pontos positivos sobre as contribuições do PIBID para a sua formação inicial à docência, destacando em suas respostas, falas como: Experienciar o futuro da profissão; Realidades das salas de aulas; estabelecimento de relações com os alunos; Mudanças nas práticas pedagógicas e novas metodologias; Evolução como profissional. E apenas 1 bolsista pontuou que o PIBID representou “nada” em sua formação.

Segundo Gatti (2011), diz que a formação inicial é a base sobre a qual se constituirá a atividade educativa e a profissionalização do professor. Essa questão se sustenta na defesa de que o PIBID pode oportunizar aos seus bolsistas um entendimento mais amplo do contexto escolar e a maturidade necessária para o desenvolvimento da prática docente.

Exemplificando também as respostas dos participantes (S5) e (S8), que ressaltam a importância que o programa teve na apropriação do cotidiano escolar, a autonomia como

professor e a sensação de estar contribuindo para a mudança da vida das pessoas, colocando a educação como transformadora. Desta forma, o programa PIBID teve um impacto positivo na formação de novos profissionais, é uma nova maneira de conhecer e enfrentar as dificuldades encontradas todos os dias, buscar construção técnica com base na formação teórica para tornar o processo mais eficiente para os alunos. Nesse sentido, o educador:

Precisa ter habilidade para organizar e transmitir esse saber, mediante uma ação teórico-prática, ou seja, a fundamentação teórica ligada à ação, para ela o termo bem é que faz toda a diferença, mantém um grau de importância central, assumindo um cunho ético em relação à competência do professor. Sendo assim, entendemos que o professor não deve ser, simplesmente, um mero transmissor de conteúdos e sim um mediador que propõe ao seu aluno a reconstrução dos saberes, desta forma, as competências passam a direcionar o trabalho docente, devendo ser colocadas como prioridade para melhores resultados (CANAN, 2012, p. 4).

Nesta categoria, foi possível perceber de acordo com os dados coletados no formulário, que o PIBID tem concedido aos bolsistas transformações significativas na vida acadêmica, no comprometimento com os estudos e na confirmação da escolha de seguir a carreira docente.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Neste trabalho, buscou-se estudar se a contribuição do PIBID na formação inicial de estudantes bolsistas do curso de Licenciatura em Química do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Amazonas.

Para atingir os objetivos da pesquisa, foi dividido os dados em categorias de análise: **1º Conhecimento e prática de ensino; 2º Conhecimento e formação profissional.** Na primeira categoria, verificou-se que PIBID estreitou significativamente a relação entre teoria e prática, aproximando da realidade escolar, além de participar da formação inicial desses bolsistas.

Já na segunda categoria, foi possível evidenciar que o PIBID tem concedido aos bolsistas transformações significativas na vida acadêmica, no comprometimento com os estudos, além de operar em favor da valorização da carreira, possibilita aos bolsistas a prática, o contato com a experiência escolar, que serve também como uma referência para que os discentes tenham capacidade de decidir se realmente pretendem prosseguir na profissão.

Segundo Romagnolli e Cols. (2014, pg. 18), o PIBID visa introduzir uma concepção pedagógica inovadora, voltada para uma formação baseada em um perfil educacional que privilegie um “embasamento teórico e metodológico, articulando formação docente pautada com a teoria e prática, universidade e escola”.

Considerando o PIBID como uma importante política pública na formação inicial de professores, acredita-se que este programa pode proporcionar uma ressignificação do desenvolvimento inicial docente, fazendo a articulação entre a teoria e prática, para a construção de sua identidade enquanto profissional da educação, estabelecendo uma relação universidade e escola, atributos que podem ser intensificados ao vivenciar e conviver com atuantes da comunidade escolar, em especial com os estudantes, exercendo um ensino interdisciplinar e uma educação transformadora.

REFERÊNCIAS

ALTET, Marguerite. **As competências do professor profissional: entre conhecimentos, esquemas de ação e adaptação, saber analisar**. In. ALTET, Marguerite; CHARLIER, Eveline; PAQUAY, Léopold; PERRENOUD, Philippe. Formando professores profissionais. Quais estratégias? Quais competências? Porto Alegre: ARTMED, 2001.

BONDÍA, J. L. **Notas sobre a experiência e o saber de experiência**. Disponível em: http://www.anped.org.br/rbe/rbedigital/RBDE19/RBDE19_04_JORGE_LARROSA_BONDI_A.pdf. Acesso em: 15/01/2021.

BRASIL, **Ministério Da Educação, Conselho Nacional De Educação**, Edital MEC/CAPES/PIBID Nº 07/2018/CAPES. Disponível em <http://www.capes.gov.br/>. Acesso em 02/01/2021.

BRASIL, **Lei nº 12.796, de 4 de abril de 2013**. Disponível em: https://www.in.gov.br/materia/-/asset_publisher/Kujrw0TZC2Mb/content/id/30037356/do1-2013-04-05-lei-n-12-796-de-4-de-abril-de-2013-30037348. Acesso em: 15/11/2020.

BRASIL. Ministério da Educação. **Lei nº 11.892 de 29 de dezembro de 2008**. Institui a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, cria os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, e dá outras providências. Brasília: Ministério da Educação, 2008.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais: Ciências Naturais**. Brasília: MEC / SEF, 1998.138 p.

_____. Ministério da Educação. Seleção pública de propostas de projetos de iniciação à docência voltada ao Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID). **Edital MEC/CAPES/FNDE. 12 dez. 2007**.

_____. Ministério da Educação. Seleção pública de propostas de projetos de iniciação à docência voltada ao Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID). **Edital MEC/CAPES/FNDE. 02 ago. 2013**.

_____. Ministério da Educação, Conselho Nacional De Educação, **Edital MEC/CAPES/FNDE nº 01/2007**. Disponível em <http://www.capes.gov.br/>. Acesso em 09/10/2020. [2007].

_____. Ministério Da Educação, Conselho Nacional De Educação, **EDITAL Nº 018/2010/CAPES**. Disponível em <http://www.capes.gov.br/>. Acesso em 05/10/2017. [2013]

_____. Ministério Da Educação, Conselho Nacional De Educação, **Edital**

MEC/CAPES/PIBID Nº 061/2013/. Disponível em <http://www.capes.gov.br/>. Acesso em 08/10/2020. [2013]

_____. Ministério Da Educação, Conselho Nacional De Educação, **Edital MEC/CAPES/PIBID Nº 07/2018/CAPES**. Disponível em <http://www.capes.gov.br/>. Acesso em 10/10/2020. [2018]

_____. Ministério Da Educação, Conselho Nacional De Educação, **Edital MEC/CAPES/RESIDÊNCIA PEDAGÓGICA Nº 06/2018/CAPES**. Disponível em <http://www.capes.gov.br/>. Acesso em 10/10/2020. [2018]

_____. Ministério Da Educação, Conselho Nacional De Educação, **Portaria Nº 72, de 9 de abril de 2010**. Disponível em <http://www.capes.gov.br/>. Acesso em 08/10/2020. [2010]

_____. Ministério Da Educação, Conselho Nacional De Educação, **Relatório de Gestão 2009-2011 produzido pela Secretaria de Educação Básica da CAPES e publicado em janeiro de 2012**. Disponível em <http://www.capes.gov.br/>. Acesso em 08/10/2020. [2012]

_____. Ministério da Educação. **Plano Nacional de Educação (PNE)**. Brasília, DF: MEC/INEP, 2001.

_____. Ministério da Educação. Secretaria da Educação Fundamental. Lei de Diretrizes e Bases, Lei nº 9394. Brasília, MEC, 1996. **Revista Didática Sistemica**, ISSN 1809-3108, Volume 8, jul/dez de 2008.

_____. **CONFERÊNCIA NACIONAL DE EDUCAÇÃO (CONAE)**, 2010, Brasília, DF.

_____. Construindo o Sistema Nacional articulado de Educação: **o Plano Nacional de Educação, diretrizes e estratégias**; Documento-Base. Brasília, DF: MEC, 2010a. v. 1-2.

CANAN, Silvia Regina. **PIBID: promoção e valorização da formação docente no âmbito da Política Nacional de Formação de Professores**, *Revista Brasileira de pesquisa sobre Formação Docente*. Belo Horizonte, v. 04, n. 06, p. 24-43, jan./jul. 2012.

CAPES. **PIBID - Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência**. Disponível em: <https://uab.capes.gov.br/educacao-basica/capespibid/pibid>. Acesso em: 20/12/2020.

CAPES. **Objetivo do Programa**. Disponível em: <https://blog.even3.com.br/o-que-e-pibid/>. Acesso em: 10/11/ 2020.

CUNHA, A. M. O; KRASILCHILK, M. **A formação continuada de professores de ciências: percepções a partir de uma experiência**. In: REUNIÃO ANUAL ANPEd, 29., 2000, Caxambu. Anais... Caxambu, 2000. [seção Formação de Professores]

CUNHA, Maria Isabel. **ESTUDO UM: Pressupostos do desenvolvimento profissional docente e o assessoramento pedagógico na universidade em exame**. In: CUNHA, Maria

Isabel da. Estratégias institucionais para o desenvolvimento profissional docente e as assessorias pedagógicas universitárias: memórias, experiências, desafios e possibilidades. Araraquara: Junqueira&marin; 2014. Cap. 1. p. 27-57.

CUNHA, Maria Isabel. **O bom professor e sua prática**. Campinas: Papirus, 1989.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2010.

FREIRE, Paulo. **Educação na cidade**. São Paulo, Cortez Editora, 1991.

FONTANA, R. A. C. e CRUZ, M. N. da. **Psicologia e trabalho pedagógico**. São Paulo: Atual, 1997.

GASPARINI, A. R. (2008). **A formação de professores de Química em curso de licenciatura**. Dissertação de mestrado, USP, São Paulo, 85p.

GATTI, B. A.; BARRETO, E. S. S. **Professores do Brasil: impasses e desafios**. Brasília: UNESCO. 2009.

GATTI, Bernadete. **Formação de professores e carreira: problemas e movimentos de renovação**. Campinas, SP: Editora Autores, 1997.

GAUTHIER, C.; MARTINEAU, S.; DESBIENS, J.; MALO, A.; SIMARD, D. **Por uma teoria da pedagogia: pesquisas contemporâneas sobre o saber docente**. 3ª ed. Ijuí, RS: Unijuí, 2013.

GIMENES, Camila Itikawa. **Um estudo sobre a epistemologia da formação de professores de ciências: indícios da constituição de identidades**. Curitiba: 2011. Dissertação (Mestrado) em educação – Setor de Educação, Universidade Federal do Paraná.

KACHAR, V. **Formação Inicial do Professor: A Mudança do “Olhar” Com Relação às Tecnologias da Informação e Comunicação**. Revista E-Curriculum, São Paulo, v. 4, n. 1, dez. 2008.

(LBD). **Lei de Diretrizes e Bases da Educação**. Disponível em: <https://www.planalto.gov.br/ccivil03/Leis/L9394.htm>. Acesso em: 21/01/2021.

LIBÂNEO, J. C. **Produção de saberes na escola: suspeitas e apostas**. In: Candau, V. M. (org.). Didática, currículo e saberes escolares. Rio de Janeiro: DP&A, 2000. p. 11-59.

LIMA de Oliveira, Antônio Rizonaldo. **A contribuição do PIBID/Física na formação profissional dos estudantes de licenciatura em Física da UFAM** / Antonio Rizonaldo Lima de Oliveira. 2016.

LIMA, Paulo Gomes, BARRETO, Elvira Maria Gomes, LIMA, Rubens Rodrigues. **Formação docente: uma reflexão necessária**. Educere et educare (revista de educação). Vol 2 nº 4, jul./dez. 2007, p. 91-101.

- MALDANER, Otávio Aloísio. **A Formação inicial e Continuada de professores de Química – Professores/Pesquisadores**. Ijuí, UNIJUI, 2000.
- MALDANER, O.A. **A formação inicial e continuada de professores de química: professores/pesquisadores**. 3. ed. Ijuí: Ed. Unijuí, 2006.
- MARCELO, Carlos (2002). **Aprender a enseñar para la sociedad del conocimiento**. Educational Policy Analysis Archives, nº10 (35).
- MARCELO, C.; VAILLANT, D. Cambio social, escuela y docentes. In:_____ **Desarrollo Profesional Docente¿Cómo se aprende a enseñar?**España: Narcea, S. A. de Ediciones, 2009. p.15-24.
- MINAYO, M. C. S. (Org.). **Pesquisa social: Teoria, método e criatividade**. 30. ed. Petrópolis: Vozes, 2011.
- NÓVOA, A. **Professores: Imagens do futuro**. Lisboa: Educa, 2009.
- NÓVOA, Antônio. **Formação de Professores e Profissão Docente**. In: NÓVOA, Antônio. (org). Os Professores e sua Formação. Lisboa: Dom Quixote, 1997.
- NÓVOA, A. **O passado e o presente dos professores**. In: NÓVOA, A.(org). Profissão professor. 2ª ed. Porto: Porto editora, 1995. p. 13-34.
- OLIVEIRA, Francisca Fabiana Bento de BÔTO, Anne Heide Vieira, SILVA, Suzana Costa da, CAVALCANTE, Marina Maria Dias. **A relação entre teoria e prática na formação inicial docente: percepções dos licenciando de Pedagogia**. Fortaleza, 2013.
- PARASURAMAN, A. **Marketing research**. 2. ed. Addison Wesley Publishing Company, 1991.
- PERRENOUD, P. **A prática reflexiva no ofício de professor: profissionalização e razão pedagógica**. Porto Alegre: Artmed, 2002
- PIMENTA, S.G. 2002. **O estágio na formação de professores**. 5. ed. São Paulo: Cortez. (org.). 1999. Saberes Pedagógicos e atividade docente. São Paulo: Cortez.
- PIMENTA, S. G. **Formação de professores: identidade e saberes da docência**. In: PIMENTA, S. G. (org). **Saberes pedagógicos e atividade docente**. São Paulo: Cortez, 1999.p. 15-34.
- ROMAGNOLLI, C.; SOUZA, S. L.; MARQUES, R. A. Os Impactos do PIBID no processo de formação inicial de professores: experiências na parceria entre educação básica e superior. **Seminário Internacional de Educação Superior**. São Paulo. 2014
- SCHEIBE, L. Valorização e formação dos professores para a educação básica: questões desafiadoras para um novo plano nacional de educação. Educação & Sociedade. Campinas, **CEDES**, v.31, n. 112, jul.-set. 2010. p.981-1000.

SCHNETZLER, R.P. **Pesquisa em ensino de química no Brasil: conquistas e perspectivas.** v. 25, n. 1, p. 14-24, 2002.

SCHÖN, D.A. **Educando o profissional reflexivo: um novo design para o ensino e a aprendizagem.** Porto Alegre: Artmed, 2000.

SCHON, D. A. **Educando o profissional reflexivo: um novo design para o ensino e a aprendizagem.** Porto Alegre: ARMED, 2000. NUNES, L. J. R. A reflexão na prática docente: alguns limites para a sua efetivação. OEI – Revista Iberoamericana de Educación, 2006. PIMENTA, S. G. (org.). Saberes pedagógicos e atividade docente. São Paulo: Cortez, 1999.

SILVA, R.M.G. e SCHNETZLER, R.P. **Concepções e ações de formadores de professores de Química sobre o estágio supervisionado: propostas brasileiras e portuguesas.** São Paulo, v. 31, n. 8, p. 2174-2183, 2008.

SOUZA, Nadia Aparecida de. **A relação teoria-prática na formação do educador.** Semina: Ci. Soc. Hum., Londrina, v. 22, p. 5-12, set. 2001.

TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional.** 8ª edição. Petrópolis, RJ. Vozes, 2007.

TANAKA, A. L. D. **A PESQUISA NA FORMAÇÃO DOCENTE: PERSPECTIVAS E POSSIBILIDADES DO PIBID NO ENSINO DE CIÊNCIAS.** Dissertação de Mestrado; Programa de Pós-Graduação em Ensino de Ciências e Matemática; Universidade Federal do Amazonas, 2018.

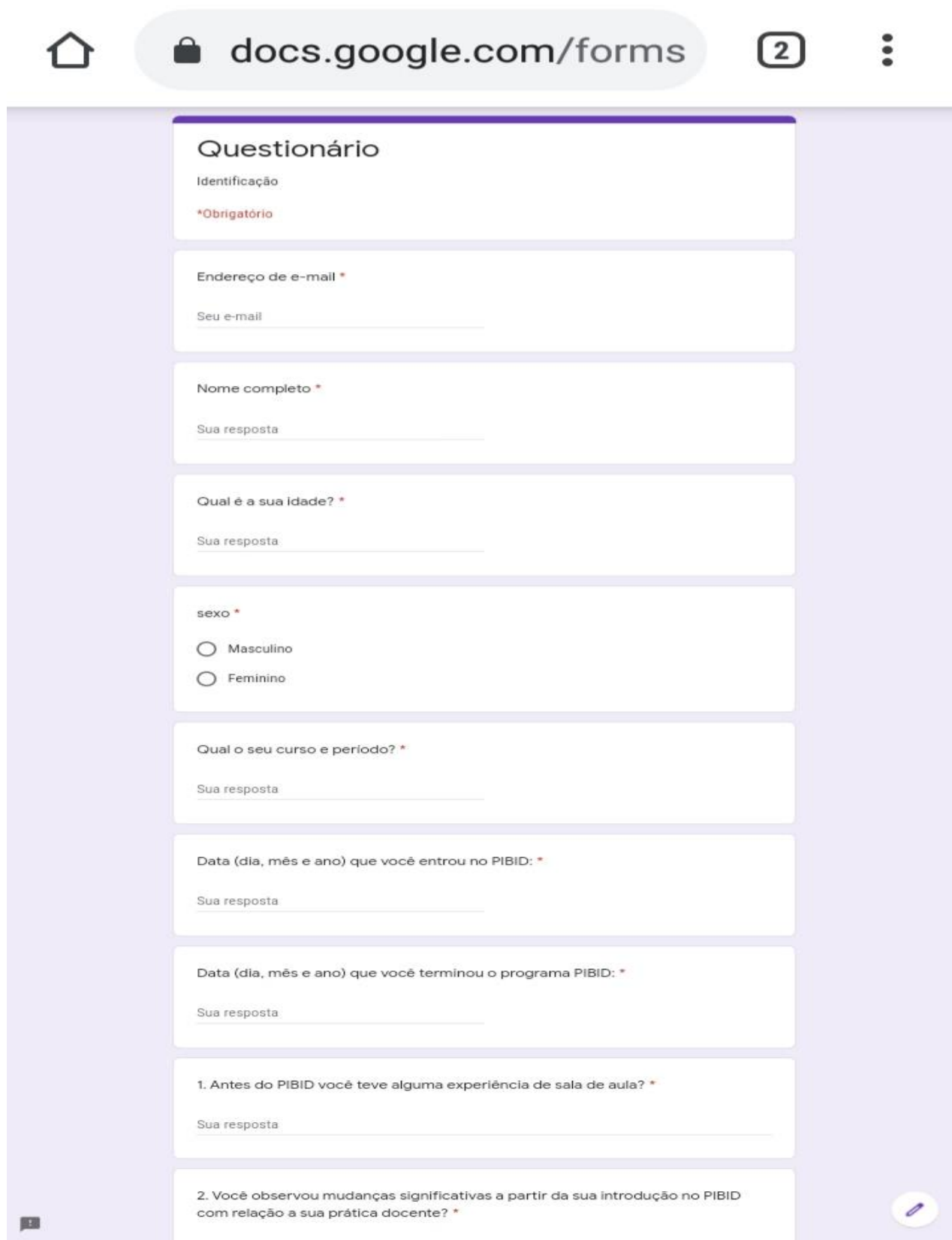
TEDESCO, J.C. 1998. **O novo pacto educativo: educação, competitividade e cidadania na sociedade moderna.** São Paulo: Ática.

TRIVIÑOS, Augusto Nibaldo Silva. **Três enfoques na pesquisa em ciências sociais: o positivismo, a fenomenologia e o marxismo.** In: _____. Introdução à pesquisa em ciências sociais. São Paulo: Atlas, 1987. p. 31-79.

RAUSCH, Rita Buzzi. **Contribuições do pibid à formação inicial de professores na compreensão de licenciandos bolsistas, atos de pesquisa em educação - PPGE/ME,** v. 8, n. 2, p.620-641, mai./ago. 2013.

Programa de incentivo à docência financiará R\$ 6 milhões em bolsas na UEA (amazonas.am.gov.br).

APÊNDICE A 1: QUESTIONÁRIO



The image shows a Google Forms interface on a mobile device. At the top, there is a navigation bar with a home icon, a lock icon, the URL 'docs.google.com/forms', a tab indicator showing '2' tabs, and a menu icon. Below the navigation bar is the form itself, titled 'Questionário'. The form is marked as 'Obrigatório' (Mandatory). It contains several sections for identification and personal information, followed by specific questions related to the PIBID program.

Questionário
Identificação
**Obrigatório*

Endereço de e-mail *
Seu e-mail

Nome completo *
Sua resposta

Qual é a sua idade? *
Sua resposta

sexo *
☐ Masculino
☐ Feminino

Qual o seu curso e período? *
Sua resposta

Data (dia, mês e ano) que você entrou no PIBID: *
Sua resposta

Data (dia, mês e ano) que você terminou o programa PIBID: *
Sua resposta

1. Antes do PIBID você teve alguma experiência de sala de aula? *
Sua resposta

2. Você observou mudanças significativas a partir da sua introdução no PIBID com relação a sua prática docente? *

Data (dia, mês e ano) que você entrou no PIBID: *

Sua resposta

Data (dia, mês e ano) que você terminou o programa PIBID: *

Sua resposta

1. Antes do PIBID você teve alguma experiência de sala de aula? *

Sua resposta

2. Você observou mudanças significativas a partir da sua introdução no PIBID com relação a sua prática docente? *

Sua resposta

3. A partir das suas experiências e vivências no PIBID, quais contribuições você destacaria para a sua formação inicial à docência? *

Sua resposta

4. Você pretende seguir carreira docente? De que forma o PIBID influenciou nessa tomada de decisão? *

Sua resposta

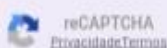
5. O que o PIBID representou em sua formação profissional? *

Sua resposta

☐ Enviar uma cópia das respostas para o meu e-mail.

Enviar

Nunca envie senhas pelo Formulários Google.



Este conteúdo não foi criado nem aprovado pelo Google. [Denunciar abuso](#) - [Termos de Serviço](#) - [Política de Privacidade](#)